
¿Quién realiza el aprendizaje? Estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad

F. Perla

Artículo publicado con el título *Whose learning is it? Fostering student ownership in Orientation & Mobility*, vol. 5, n.º 1, 2012. pp. 28-33. © 2011, International Journal of Orientation & Mobility (Sídney del Norte, Australia). Todos los derechos reservados. Traducción de M.ª Dolores Cebrián-de Miguel, realizada con permiso de los editores y revisada por la propia autora.

RESUMEN: Las publicaciones de autores que abogan por el control y la elección acordes a la edad, para que sea el propio alumno el que desarrolle su protagonismo en distintos ámbitos educativos, han ido en progresivo aumento (Ashcroft, 1987; Kohn, 1993; O'Neal y Calabrese Barton, 2005; Rainer y Matthews, 2002; Wood, 2003; World Health Organization, 2010). No obstante, en qué consiste exactamente este protagonismo del alumno y cómo se manifiesta en el contexto de los servicios de Orientación y Movilidad (OyM) parecen ser dos conceptos de lo más huidizos. Este artículo pretende avanzar en la comprensión del protagonismo del alumno en su Orientación y Movilidad, al tiempo que describe estrategias concretas para fomentar su participación y toma de decisiones, dos aspectos básicos para que el alumno se sienta autor de su experiencia de aprendizaje.

PALABRAS

CLAVE: Rehabilitación. Orientación y movilidad. Instrucción de orientación y movilidad. Estrategias de aprendizaje. Participación del alumno. Toma de decisiones.

ABSTRACT: **Whose learning is it? Fostering student ownership in Orientation & Mobility.** There is a growing body of literature (Ashcroft, 1987; Kohn, 1993; O'Neal & Calabrese Barton, 2005; Rainer & Matthews, 2002; Wood, 2003; World Health Organization, 2010) that encourages age-appropriate choice and control as a way to develop student ownership in a variety of educational areas. However, exactly what student ownership is and how it manifests in the context of orientation and mobility (O&M) services appear to be more elusive concepts. This article is an attempt to advance our understanding of student ownership in O&M while providing concrete strategies to foster engagement and decision making, two key aspects of student ownership.

KEY WORDS: Rehabilitation. Orientation and mobility. O&M training. Learning strategies. Student's participation. Decision making.

Introducción

Si importante es la toma de decisiones y la participación activa en el aprendizaje en cualquier área educativa, en el contexto de la OyM resulta fundamental. Para desplazarse de forma independiente y eficaz, es preciso evaluar constantemente las situaciones y adoptar decisiones en entornos impredecibles y, en ocasiones, inseguros.

La relación entre toma de decisiones y desplazamiento independiente no es la única razón por la que deberíamos implicar de forma activa a los alumnos en su propia experiencia de movilidad (es decir, «¿qué significa para ti la OyM?»). Esta importantísima pregunta solo la puede responder el alumno beneficiario de los

servicios (y su familia, cuando proceda). Para que la OyM sea importante para el sujeto, la propia voz de este debería situarse en lugar relevante a la hora de planificar, mejorar y evaluar la experiencia de aprendizaje.

La evaluación y su relación con el protagonismo del alumno

Las evaluaciones, observaciones y revisiones continuas que informan sobre la intervención del profesor y devuelven información periódica a los alumnos, han sido beneficiosas para los resultados obtenidos por estos últimos. Dichas evaluaciones formativas parecen ser más eficaces cuando no solo es el profesor, sino también el alumno, el que comprende en qué punto de su trayectoria se encuentra en relación a los objetivos de aprendizaje trazados (Sadler, 1989). Para que esto suceda, hay que poner en práctica estrategias que hagan posible que el alumno comprenda con claridad: 1) qué significa el objetivo; 2) en qué punto del trayecto me encuentro en relación a él, y 3) qué acciones podría emprender para acercarme más al objetivo del aprendizaje (Brookhart, Moss y Long, 2009).

El siguiente caso ilustra una estrategia eficaz que puede: (a) fomentar la participación activa del alumno en la evaluación de su progreso en OyM, y (b) adoptar decisiones sobre el aprendizaje actual y futuro:

Cindy era una alumna con deficiencia auditiva y visual (sin percepción de luz) que para oír precisaba el uso de audífonos. Una de las metas que se había propuesto en OyM era regresar sola del instituto a casa, por una ruta que suponía atravesar tres intersecciones y realizar un trayecto caminando por una calle sin aceras. Aunque quería dominar esta actividad, también había expresado su elevada ansiedad respecto a cuándo su instructor le informaría de que estaba en condiciones de realizar el trayecto de forma independiente. En vez de dejar que ella asumiera esa responsabilidad, el instructor la compartió con la alumna al crear un cuadro que les ayudaría a ambos a evaluar el progreso diario de la chica y a compartir con ella las decisiones. El cuadro constaba de una columna para la fecha de las clases, una para los retos/problemas que ese día se había encontrado, una para el nivel de confort alcanzado, una para comentarios y, finalmente, otra para la duración del desplazamiento. Alumna y profesor decidieron previamente que cuando la columna de los problemas quedara sistemáticamente en blanco y el nivel de confort de Cindy alcanzara los 8-10 puntos, intentarían que el desplazamiento lo realizara de forma autónoma. Con este enfoque, Cindy tuvo una sensación de control, y su ansiedad disminuyó de forma casi inmediata. Al término de cada una de las sesiones, repasarían juntos el cuadro y rellenarían los espacios en blanco. La tabla 1 muestra un fragmento del cuadro, en el que se incluye su primer intento, uno del medio y los tres últimos.

Tabla 1. Cuadro de evaluación del progreso

Fecha	Retos/problemas	Nivel de confort (0-inferior/ 10-más alto)	Comentarios	Duración
Primer desplazamiento independiente	a) Se desorientó en una entrada de garaje en Walnut St. b) Se sintió insegura sobre el momento adecuado de cruzar a la entrada de un colegio (muchos coches y tráfico peatonal).	4	Llovía mucho (se hacía difícil la espera para que «todo estuviera en silencio», ya que la lluvia prolongaba el sonido de los coches).	30 min.
Décimo desplazamiento independiente	Sonido encubridor en Thomas Av. creado por una sopladora-aspiradora de hojas. Esperó hasta que dejó de oírse el ruido y cruzó cuando todo estuvo en silencio.	8	Se plantearon alternativas para abordar los sonidos encubridores: a. Esperar hasta que el sonido desaparezca o disminuya suficientemente. b. Utilizar un coche como escudo para cruzar. c. Esperar a que pase un peatón que ayude. d. Probar una ruta alternativa, si ello fuera posible. e. Intentar captar la atención/recibir ayuda de la persona que está produciendo el sonido encubridor.	23 min.
Desplazamientos independientes 15.º, 16.º y 17.º	Ninguno	«9 aprox.»		20 min.

La elección y su relación con el protagonismo del alumno

El concepto de elección es complejo y multifacético. La clasificación de Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) resulta especialmente útil a la hora de reflexionar sobre la elección en el contexto de la OyM. Los autores identifican tres tipos de opciones:

1. Elección organizativa. Por ejemplo, elegir lo que se desea practicar primero, eligiendo los lugares de destino.
2. Elección procedimental. Por ejemplo, seleccionar el tipo de producto de apoyo que se va a utilizar para una determinada tarea, eligiendo un medio (escrito o verbal) para seguir las indicaciones.
3. Elección cognitiva. Por ejemplo, evaluando distintas estrategias, participando en la solución de problemas, formulando objetivos personales, debatiendo ideas, haciendo preguntas.

Si bien los tres tipos de elección son importantes y juegan un papel en la enseñanza de la OyM, no son equiparables en su capacidad para promover el protagonismo del alumno. Las opciones organizativas y procedimentales han recibido la denominación de «las campanas y los silbatos» de la enseñanza por su papel en la motivación y participación activa temporal. La elección cognitiva, por otro lado, puede considerarse «la retención», por su papel de promotora de una autonomía de larga duración (Mitchell, 1993).

Aunque el proceso y contenido de la elección han de ser acordes a la edad, ello no significa que nosotros, en cuanto instructores, tengamos que brindar únicamente opciones organizativas y procedimentales a los niños más pequeños y reservar la elección cognitiva para los alumnos de más edad o los adultos. Lo que quiere decir es que la elección cognitiva ha de adaptarse en función de la edad del chico o chica, tomando en consideración las experiencias previas y su nivel de capacidad; es decir, que los profesores deben encontrarse con los alumnos en el punto del continuo en el que se encuentren a partir de ese punto, y ayudarles a que progresen.




Implicar cognitivamente a los alumnos puede ser tan sencillo como hacerles preguntas y lanzarles retos. A medida que los alumnos aumentan en edad, en experiencia o pueden demostrar niveles más elevados de capacidad, su participación puede hacerse más sofisticada.

A continuación, ponemos un ejemplo de proceso de elección y compromiso cognitivo conducente a elegir un determinado tipo de contera de bastón.

Wei, de 10 años, tenía una deficiencia visual grave (5/800 OU) cuando empezó a recibir clases de OyM. En lugar de proporcionarle un determinado bastón y su respectiva contera, la instructora le pidió ayuda para encontrar juntas la más adecuada para ella. Durante unas cuantas semanas, Wei caminó probando distintos bastones/conteras y registró sus observaciones. Por ejemplo, creó un cuadro en el que escribió en braille el nombre de las diferentes conteras que había probado, las dibujó, y registró sus ventajas, limitaciones y precio (categorías estas que ella eligió). También propuso añadir una columna para dar una nota global a cada una de las conteras (Figura 1).

Dada su mente analítica, el proceso de prueba de distintos productos de apoyo y de registro de sus observaciones le resultaba atractivo a Wei, quien desarrolló un fuerte sentido de protagonismo sobre la elección de su bastón, ya que fue capaz de identificar el producto preferido y de articular el porqué (en su opinión) era superior a los otros que había probado.

Figura 1. Cuadro sobre la contera del bastón

name	picture	+	-	A E S A	\$
Juno					11.25
March				A	9.25
				D	9.25

La fijación de objetivos y su relación con el protagonismo del alumno

Muchos alumnos no son conscientes de los objetivos de movilidad que aparecen en su Plan de Educación Individual (PEI),¹ ni son conscientes de en qué medida son importantes para sus vidas. Dependiendo de la edad y nivel de capacidad del alumno, una reunión de carácter abierto en el momento de plantear objetivos y de abordar la negociación/priorización de estos puede ser muy beneficiosa para que el alumno se sienta parte y se comprometa en el proceso de la OyM. Cuando la participación del alumno en las reuniones para tratar el PEI no es posible o recomendable, se pueden estudiar otras alternativas para garantizar que la voz del niño está representada:

- a. El instructor de movilidad se reúne previamente con el alumno para explorar los posibles objetivos y, con posterioridad a la reunión, para informar al alumno sobre lo tratado/decidido en la reunión y los motivos para ello.
- b. El alumno escribe/graba un informe/mensaje para presentarlo a la reunión.
- c. Alumno y profesor hacen juntos un video corto para ilustrar el nivel de habilidades del alumno en ese momento y el progreso realizado en materia de movilidad, al objeto de ayudar a la toma de decisiones futuras.

¹ En EE. UU., las reuniones para tratar el PEI de los niños con discapacidad se celebran anualmente. De estas reuniones surge un documento legal que indica el tipo de servicios de educación especial que el niño recibirá y el porqué de estos, y que detalla los objetivos individuales que deberán alcanzarse en cada área de formación.

Consideraciones culturales

No todas las culturas valoran el hecho de participar activamente en la educación propia, hacer preguntas, mostrar iniciativas, aceptar riesgos o plantear cuestiones o preocupaciones. De hecho, algunas de estas conductas pueden ser directamente opuestas a lo que los alumnos viven y reciben como enseñanzas en sus casas.

La forma en la que la participación del alumno se manifiesta en el transcurso de las clases de movilidad depende, entre otros factores, de la cultura, de las experiencias previas, la personalidad y el estilo de aprendizaje. Un alumno callado, cumplidor y con una clara comprensión sobre sus metas, y totalmente comprometido con la rehabilitación, puede sentirse tanto (o más) involucrado que un alumno muy hablador, cuya participación consiste en primer lugar en elegir los destinos y recoger premios al término de cada clase, sin por ello ser consciente de los objetivos trazados a largo plazo ni de cómo las habilidades que está practicando se aplican a su vida diaria. Por lo tanto, es fundamental que los instructores de OyM analicen respetuosamente el estilo de vida de cada alumno/familia, sus creencias y valores y la forma en que conciben su participación en el proceso de la OyM. Una comunicación honesta y respetuosa en torno a estos temas puede desvelar las ideas preconcebidas y erróneas, y conducir a una mejor y más satisfactoria relación interpersonal.

Conclusión

En todas las fases del proceso de aprendizaje, incluyendo el trazado de objetivos, el diseño del estilo de instrucción y evaluación del progreso, el control de la enseñanza de la OyM se puede compartir con el alumno. Sin embargo, no es recomendable otorgar al alumno la posibilidad de elegir por completo lo que va a aprender, ni el cuándo ni cómo, ya que no consiste en esto el empoderamiento. De hecho, tener todo ese poder de decisión puede confundir e incomodar al alumno no preparado. La participación activa del alumno es un continuo, es dinámico y fluido, y no se expresa del mismo modo en todos los alumnos. El proceso mediante el cual los niños aprenden a tomar decisiones es tomándolas, no siguiendo instrucciones (Kohn, 1993). Por consiguiente, el enfoque reside en acercarse a los alumnos en el lugar en el que se encuentran en el continuo y apoyarles a medida que van gradualmente aumentando su nivel de compromiso. Simultáneamente, es posible que los instructores tengan que reflexionar respecto a dónde se encuentran en ese continuo que es el promover la colaboración activa con el alumno, y pensar en los pasos que pueden dar para incrementar de forma gradual el nivel de confort en la responsabilización compartida.

En suma, la asociación alumno-profesor puede verse como un viaje emprendido por ambos en busca de una respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué significa para ti la OyM?

Referencias bibliográficas

- Ashcroft, L. (1987). Defusing empowering: The what and the why. *Language Arts*, 64(2), 142-56.
- Brookhart, S., Moss, C., y Long, B. (2009). [*Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices*](#). CASTL Technical report Series, n.º 1-09. Pittsburg, PA: CASTL.
- Kohn, A. (1993). Choices and children: Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan*, 75(1), 8-20.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- O'Neil, T., y Calabrese Barton, A. (2005). Uncovering student ownership in science learning: The making of a student created mini-documentary. *School Science and Mathematics*, 105(6), 292-301.
- Rainer, J., y Matthews, M. (2002). Ownership of learning in teacher education. *Action in Teacher Education*, 24(1), 22-30.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., y Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Wood, C. (2003). The effects of creating psychological ownership among students in group projects. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 241-249.
- World Health Organization. (2010). [*Empower children and young people with intellectual disabilities*](#). Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

Fabiana Perla Ed. D., COMS., Directora de Programas de Orientación y Movilidad, College of Education & Rehabilitation, Salus University, 8360 Old York Road, Elkins Park, PA 19027 (EE. UU.).

Correo electrónico: fperla@salus.edu.